

# Les Jeux de société en classe : un média méconnu et un outil utile

MENANT Julien<sup>†</sup>

## 授業におけるボードゲーム： 過小評価されているが有益なメディア

ムナン・ジュリアン

### 要約

この論文は、ボードゲームというメディアの、教育的文脈における依然として知られておらず過小評価されている意義を強調することをその目的とする。この場合の教育とは外国語教育であってもそうでなくとも構わない。そのために本論ではまず、ボードゲームが語学能力の向上にのみ役立つわけではないことを示す。次に、なぜいくつかのゲームが、授業で学生が複雑で有益なコミュニケーションを生み出すことを可能にするのかを見ていく。最後に、授業でゲームを使うときにわれわれが直面する問題について検討していく。すなわち、問題の簡単な解決法はありえないが、授業におけるボードゲームの使用は、困難であると同時に価値ある挑戦でもあるということを示す。

Mots clés : jeux de société, coopération, motivation, communication, média, *game design*

Le jeu et les approches ludiques sont depuis longtemps valorisés, notamment dans le domaine de la didactique des langues (ROBERT éd. 2002 : 92-93), pourtant, l'utilisation pédagogique des jeux n'est pas une pratique si courante (HELME *et al.* 2014 : 64) et celle des jeux de société l'est d'autant moins. Pour être plus précis et pour reprendre

---

<sup>†</sup> 大阪産業大学 国際学部国際学科 非常勤講師

草稿提出日 4月15日

最終原稿提出日 4月15日

la définition de SILVA, nous nous référons par là à des jeux de société en boîte, c'est-à-dire « des jeux de société contemporains issus d'un circuit industriel, offrant un support et des instruments de jeu spécifiques et destinés au grand public » (SILVA 2000 : 1). Pourquoi, si le jeu est une source de motivation n'est-il pas davantage utilisé en cours ? S'interroger sur l'écart entre le discours et la pratique apparaît donc légitime.

Dans le cadre de ce texte, nous souhaiterions souligner l'intérêt de ce média encore trop méconnu dans un contexte pédagogique, qu'il s'agisse d'une classe de langue ou non. Pour cela, nous expliquerons dans un premier temps que même dans une classe de langue, les jeux de société ne servent pas qu'à développer les seules compétences linguistiques. Puis, nous verrons en quoi certains jeux permettent de créer en classe des situations de communication complexes et utiles aux étudiants. Enfin, nous aborderons les obstacles que nous avons rencontrés lors de leur utilisation en classe : loin d'être une solution de facilité, l'utilisation des jeux de société en cours est un défi aussi exigeant que pertinent.

## **Le biais de l'utilisation des jeux de société en boîte dans les classes de langue**

Les activités ludiques en classe de langue sont nombreuses, elles ont notamment l'avantage de permettre d'accepter la répétition plus facilement et de renforcer ainsi certaines compétences, le vocabulaire, entre autres. Apporter des dés de 10 ou 20 faces par exemple en demandant aux apprenants débutants de les lancer puis de lire le chiffre indiqué le plus vite possible permettra d'intégrer rapidement les nombres. Ce n'est bien sûr qu'un exemple, mais cette stratégie qui consiste à donner un caractère ludique à des tâches répétitives voire rébarbatives est aujourd'hui appliquée à bien des domaines (JACTAT 2016 : 59). On parle alors de *gamification* pour désigner « cet élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être habituellement exclu : travail, santé, éducation... » (SILVA 2015 : 1). Ce terme est traduit en français par « ludification » ou encore « ludicisation » et nous renvoyons à l'article « Classcraft : de la gamification à la ludicisation » sur ce point particulier (SANCHEZ *et al.* 2015). Les activités ludiques auraient donc un impact important sur la motivation des apprenants (HELME *et al.* 2014 : 65 ; ROBERT éd. 2002 : 92).

Cependant, même si le jeu permet d'acquérir des connaissances linguistiques,

culturelles et des habilités (observer, discriminer, mémoriser, communiquer) (ROBERT éd. 2002 : 92) en classe de langue, c'est bien souvent le premier aspect auquel on se limite. Le jeu pédagogique proposé par JACTAT aborde les expressions idiomatiques (vocabulaire) (JACTAT 2016) ; les jeux FLE<sup>1)</sup> créés par des enseignants et évoqués par HELME abordent la grammaire (jeu de l'oie pour la conjugaison, loto des prépositions) et les jeux de société en boîte présentés dans cet article sont distribués en trois catégories : vocabulaire, grammaire et parler de soi (HELME *et al.* 2014 : 67). Ce traitement explicite de l'aspect linguistique des jeux FLE élaborés par des enseignants peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont de jeux que le nom (*ibid.*). SILVA abonde en ce sens en expliquant que « la catégorie mentale "jeu" est parfois surimposée à des activités dont les agents sont loin de partager cette appréciation ludique » (SILVA 2015 : 8). Autrement dit, on suppose trop souvent qu'apporter des règles et un matériel en classe peut suffire à induire un comportement de joueur chez l'apprenant et ce ne sont finalement que des exercices déguisés en jeux.

Quant aux jeux de société en boîte, privilégier le linguistique peut s'expliquer par les barrières psychologiques qu'un enseignant peut rencontrer pour mettre en place le jeu en classe. Ces barrières sont multiples, cela peut venir des supérieurs, des collègues, des apprenants, de leurs parents et enfin de l'enseignant lui-même (SILVA 2000 : 2). Les jeux de société en boîte, parce qu'ils n'ont pas de fonction pédagogique explicite, peuvent être mal perçus et l'enseignant, pour les utiliser, doit s'efforcer de les associer à des objectifs pédagogiques clairs. En classe de langue, ramener ces objectifs à des éléments linguistiques est, d'une certaine manière, une solution de facilité.

Cependant, même si l'on est en droit d'attendre des productions en langue cible lorsqu'on utilise un jeu de société en boîte en classe de langue, ce n'est pas systématiquement ces productions qui doivent constituer l'objectif. Il est tout à fait possible de se focaliser sur des savoir-être et des savoir-faire qui font tout autant partie des objectifs d'apprentissage proposés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : 84-85). Les « aptitudes propres aux loisirs » font d'ailleurs partie de ces savoir-faire (*ibid.*). Les savoir-faire « coopération à visée fonctionnelle », « obtenir des biens et des services », « échange d'information » ou encore « interviewer et être interviewé » (*ibid.* pp. 65-68) se prêtent notamment

---

1) FLE : Français Langue Étrangère

très bien, comme nous l'examinerons ci-dessous, à un travail s'appuyant sur des jeux de société en boîte.

Or, il est vrai qu'une autre barrière semble présente dans les cours de langue au Japon : le cours de langue ne semble devoir aborder que le linguistique puisque les habiletés développées en langue maternelles (stratégies d'écoute, stratégies de lecture, etc.) sont supposées pouvoir se transférer naturellement vers la langue cible (AOTANI 2011 : 39). En d'autres termes, les habiletés mentionnées ci-dessus par ROBERT n'ont pas à faire l'objet d'un traitement explicite ni même spécifique en classe de langue et ce en particulier avec un public de jeunes adultes ou d'adultes qui ont déjà terminé leurs études secondaires et qui sont donc déjà « habiles » en langue maternelle.

Néanmoins, ce transfert reste problématique et l'on peut légitimement s'interroger sur la possibilité d'un apprenant japonais à transférer ses habiletés de lecture en japonais, par exemple, à une langue ne possédant pas les mêmes caractères et ayant des conventions typographiques différentes. Nous avons souligné, dans une communication précédente, la difficulté que peuvent avoir les apprenants japonais à argumenter en français de par des traditions académiques radicalement différentes orientant tout autant la réception que la production (MENANT 2015 : 71). Les jeux de société en boîte, au-delà du simple horizon linguistique, peuvent être l'occasion de développer ou de renforcer en langue cible des habiletés chez l'apprenant. Les productions en langue cible devraient donc pouvoir également être conçues et acceptées comme de simples moyens et non pas un objectif en soi.

D'autre part, dans le cadre précis de l'enseignement du FLE, confronter les apprenants à des jeux de société en boîte en classe nous semble aujourd'hui tout aussi indispensable que de leur présenter des films, des chansons, des livres, des articles de journaux, ou des extraits de tout autre média, pour leur importance culturelle. Dès 2013, un article du journal économique *La Tribune* souligne l'importance du marché du jeu de société français : c'est une activité qui a généré 325 millions d'euros en 2012 et où la France représente le marché le plus important d'Europe (RICHAUD 2013). En 2017, la France est toujours le premier marché d'Europe et cette activité a même dépassé les 400 millions d'euros (BANCAUD 2017). Cette vitalité du marché indique bien que le jeu de société fait l'objet d'une consommation notable en France, mais la France est également un acteur important dans la production. On peut citer l'entreprise française

Asmodée, leader européen qui a réussi à détrôner le géant américain Hasbro (GRONDIN 2017) et qui produit 200 nouveautés par an<sup>2)</sup>, mais également des créateurs talentueux, comme Antoine BAUZA, auteur de *7 Wonder*<sup>3)</sup>, jeu aux nombreuses récompenses et vendu à plus d'un million d'exemplaires dans le monde<sup>4)</sup>. Le Festival International des Jeux à Cannes a lui accueilli plus de 110 000 visiteurs sur trois jours en 2019<sup>5)</sup>. Ce que nous souhaitons souligner avec ces chiffres, c'est que le jeu de société n'est plus quelque chose d'anecdotique en France et qu'il est rentré dans les mœurs : là où au début des années 2000 il fallait encore aller en boutique spécialisée pour trouver des nouveautés et des créations différentes des trop classiques *Monopoly*<sup>6)</sup> ou *La Bonne Paye*<sup>7)</sup>, aujourd'hui même les rayons des grandes surfaces de province fournissent un choix varié bien qu'encore limité<sup>8)</sup>.

Par conséquent, nous estimons qu'il est dommage de restreindre l'utilisation du jeu de société en boîte au seul renforcement d'une habileté linguistique en classe de langue. Si en classe de langue cette utilisation permet de justifier facilement l'introduction d'un jeu en classe, l'apport linguistique n'a pas à être systématiquement l'objectif principal de l'activité. Le jeu de société a le droit d'être considéré comme un média à part entière – même si ce statut est relativement récent (SCHELL 2008 : 48) – et il nous dit quelque chose sur la société qui y joue.

### **Les jeux de société en boîte exigent de nombreuses ressources, tant communicatives que cognitives.**

Dans le cadre d'un cours sur la communication, nous avons cherché à sensibiliser les étudiants à certains de ses aspects au moyen de jeux de société en boîte. Nous examinerons ici quelques jeux en soulignant les savoir-faire que nous souhaitons mettre en avant. Il est évident que ces habiletés ne sont pas les seules qui soient mobilisées lors

2) <https://fr.asmodee.com/fr/about-asmodee/>

3) Repos Production, 2010

4) <http://www.antoinebauza.fr/?p=3903>

5) <http://www.festivaldesjeux-cannes.com/fr/>

6) Hasbro, 1935

7) Parker, 1975

8) Lors de notre dernier séjour en France, nous avons constaté que les grandes surfaces lambda françaises présentaient un choix de jeu de société en boîte plus varié que les enseignes de magasins de jeux/jouets japonaises généralistes comme Toy'R'Us ou Joshin Kids Land.

du jeu et les deux catégories brièvement abordées ci-dessous ne constituent en aucun cas une typologie exhaustive.

### 1) Communiquer pour se comprendre mutuellement

Si dans un contexte international où des locuteurs ne partagent pas tous la même langue maternelle il est vite crucial de faire un effort pour être à l'écoute de l'autre pour communiquer au mieux, dans un contexte homoglote, on peut n'être pas sensible au fait que comprendre l'autre n'est pas une évidence. Au-delà des mots, il faut être sensible aux non-dits et être capable de négocier les sens des mots pour s'approcher au mieux de ce que cherche à exprimer son interlocuteur. *Concept*<sup>9)</sup>, *Black Stories*<sup>10)</sup> et *Mysterium*<sup>11)</sup>, entre autres, mettent les joueurs dans une situation de communication asymétrique où certains joueurs doivent faire deviner quelque chose aux autres, même si les modalités diffèrent.

Dans *Concept*, deux joueurs doivent faire deviner aux autres un mot, une expression, une personne ou encore une œuvre célèbre, en plaçant des pions sur un plateau composé uniquement d'icônes. Le binôme qui doit faire deviner peut certes échanger verbalement sur les symboles à utiliser, mais il ne peut pas le faire en présence des autres joueurs. Ces symboles sont équivoques et c'est là toute la richesse du jeu qui suppose d'ailleurs un petit apprentissage pour être utilisé. En effet, les règles proposent quelques charades qui permettent de mettre en scène la démarche de création du sens et de déduction. Les illustrations évoquent des idées abstraites qui en étant associées vont créer du sens. Par exemple, les symboles « liquide » et « rouge » pourront ensemble évoquer le vin, le jus de tomate, ou encore le sang, et c'est en les associant à d'autres symboles que les joueurs vont pouvoir guider les autres jusqu'à ce qu'ils doivent trouver. Notons également que quelques petites différences existent sur les aides de jeu entre les versions françaises et japonaises : par exemple, l'illustration qui indiquera en français : « sinusoïdale, ondulation, cheveux et rivière », indiquera en japonais « 波線 (*namisen*, ligne ondulée), ウェーブ (*ueebu* (*wave*), onde), つづら折り (*tsuzura ori*, serpentine) » ; inversement, l'icône indiquant seulement « rond » en

---

9) Repos Production, 2013

10) moses. verlag GmbH, 2004

11) Libellud, 2015

français indiquera « 円 » (*en* : rond) et « ボタン » (*botan* : bouton) en japonais. Les mêmes icônes ne sont donc pas associées exactement aux mêmes concepts selon les langues-cultures et elles n'évoqueront pas nécessairement non plus la même choses selon les individus. Le risque de l'aide de jeu est d'ailleurs que les joueurs s'y tiennent trop fortement et qu'elle devienne une sorte de dictionnaire dont ils ne pourraient plus s'affranchir, bridant de cette manière leur liberté créative. *Concept* ne doit pas être réduit à une simple opération de chiffrement/déchiffrement à l'aide d'un manuel de traduction qui serait juste fastidieuse. Il doit engager les joueurs à communiquer au mieux malgré des ressources limitées en les encourageant à détourner les symboles et le matériel et stimuler ainsi la créativité langagière.

Dans un autre registre, *Black Stories* est un jeu où un des joueurs est invité à devenir le « maître de l'énigme » et ces énigmes consistent ici en de petites histoires cruelles et étonnantes, par exemple celle d'une femme qui meurt parce qu'elle est restée trop longtemps au téléphone<sup>12)</sup>. Le maître de l'énigme tire une carte et interroge les autres sur le pourquoi d'une telle situation. Ces derniers ont alors la possibilité de formuler autant de questions qu'ils le veulent au maître de l'énigme qui ne peut répondre que par oui ou non. Celui-ci pourra néanmoins leur indiquer s'ils se dirigent vers une impasse ou ne posent pas les bonnes questions. Dès que les joueurs sont suffisamment proches de la solution, il lit la solution à haute voix.

Dans ce jeu, nous avons là encore une communication asymétrique puisque le maître de l'énigme ne peut verbalement répondre que par oui ou non aux questions qui lui sont posées. La tâche revient donc aux joueurs d'essayer de poser les bonnes questions pour faire avancer l'énigme et ils doivent pour cela non seulement être attentifs aux questions posées par les autres participants mais aussi aux réactions du maître de l'énigme qui, par ses temps de réponses plus ou moins longs peut laisser échapper des indices sur l'intérêt de la question et sa proximité avec la solution de l'énigme. Ce qui est donc en jeu ici, c'est la création collaborative d'une dynamique de parole qui, quand elle a lieu, devient la manifestation d'une réflexion collective. Or, cette dernière présuppose des compétences importantes d'écoute et de partage qui ne vont pas de soi et l'envie de résoudre les énigmes ou la curiosité peuvent faciliter la mise en place de cette collaboration. La règle japonaise précise clairement que les joueurs

---

12) Cette énigme est utilisée en exemple sur les boîtes française et japonaise du jeu.

doivent s'amuser à résoudre ensemble les énigmes<sup>13)</sup>. La règle française, si elle ne comporte pas de mention explicite de ce point, stipule quant à elle que la solution sur la carte est toujours la seule solution qui soit la bonne afin d'éviter de possibles conflits entre les solutions imaginées par le groupe et la solution attendue ; de cette manière, la compétition entre le groupe et le maître de l'énigme n'a pas lieu et l'accent est mis sur la résolution commune de l'énigme.

Le jeu *Mysterium* prend pour décor une séance de spiritisme dans laquelle tous les joueurs sauf un jouent des médiums tandis que ce dernier joue l'esprit d'une personne assassinée qui essaie leur communiquer l'identité de son meurtrier. Pour cela, il devra leur faire identifier parmi les cartes présentes sur la table celles du suspect, du lieu du crime et de l'arme utilisée grâce à des cartes « vision », illustrations de petites scénettes oniriques dans un style surréaliste. Les illustrations de ces cartes ne permettent donc pas de désigner clairement celles que les médiums doivent trouver, mais c'est à l'esprit de les choisir au mieux : une carte possède un objet pointu qui peut évoquer les aiguilles présentes sur le dessin de la couturière que l'on suspecte, une carte a une couleur dominante qui n'est pas sans rappeler celle de l'une des cartes lieu, etc. Le joueur de l'esprit ne peut avoir que sept cartes vision à la fois et se trouve donc toujours dans la nécessité de choisir dans un répertoire limité et toujours équivoque ; il a également la possibilité de transmettre plusieurs cartes à un seul médium pour l'aider, mais cela peut également perdre ce dernier dans la surinterprétation du message et l'amener sur de fausses pistes. Parfois, l'esprit sera même obligé de transmettre des cartes qui n'auront aucun rapport car les cartes qu'il possède ne lui permettront pas de faire autrement. Par contre, si l'esprit ne peut pas communiquer verbalement avec les médiums, ces derniers sont libres d'échanger entre eux et de s'entraider puisqu'ils partagent tous le même objectif : identifier celui qui a tué l'esprit. Le nombre de tours pour parvenir à la conclusion étant limité, ils ont tous intérêt à partager leurs interprétations et leurs raisonnements pour s'assurer de découvrir le coupable dans le temps imparti.

Encore plus que *Concept*, *Mysterium* permet de placer le joueur qui joue le rôle de l'esprit dans une position analogue à celle d'un locuteur non natif dans une conversation

---

13) 『ブラックストリーズ』は勝敗を競うゲームではありません。謎が解かれていく過程をプレイヤー全員で楽しんでください (*Black Stories* n'est pas un jeu compétitif. Amusez-vous à chercher la solution de l'énigme ensemble (BÖSCH 2014), traduction libre).



avec des natifs. Dans *Concept* en effet, le vocabulaire représenté par les icônes est certes équivoque mais pour ainsi dire illimité ; il illustre plutôt la difficulté à construire des phrases, à agencer des atomes de langage pour composer du sens. Dans *Mysterium*, l'énoncé représenté par la carte forme une totalité et doit être choisi parmi un répertoire particulièrement limité. Il s'agit plus de transmettre une impression, un sentiment et l'esprit devra le plus souvent se contenter d'un pis-aller. Le *game design* simule de cette manière la nécessaire perte d'informations et de nuances quand l'esprit communique avec les médiums, soulignant ainsi les efforts à fournir pour communiquer quand on est sur deux plans distincts. Une analogie forte peut ainsi être dressée entre cette communication esprit/médiums et le passage de la langue maternelle à la langue cible. Le joueur qui incarne l'esprit éprouvera une certaine frustration de ne pas avoir de carte adéquate pour exprimer ce qu'il souhaite ainsi que de n'être pas compris par ses pairs.

Ainsi, on peut créer un lien d'analogie fort entre la communication asymétrique présente dans ces trois jeux et celle qui a lieu dans un échange entre des locuteurs ne partageant pas la même langue maternelle. Les joueurs qui ne peuvent pas parler librement sont une analogie du locuteur en langue étrangère qui ne dispose pas de tous les moyens pour exprimer ce qu'il voudrait, au contraire des natifs/autres joueurs, mais qui cherche à le faire au mieux. En jouant à tour de rôle, les participants seront donc amenés à expérimenter ces deux postures, celle du locuteur natif et celui de l'allophone, et à développer les stratégies qu'elles requièrent. Ceux qui doivent deviner devront aider en formulant des hypothèses à voix haute ou des questions tout en ne perdant pas de vue l'intention communicative ; ceux qui doivent faire deviner doivent bien écouter les échanges et procéder à tâtons pour orienter les hypothèses dans sa direction.

Ces jeux présentent donc l'avantage de souligner les difficultés liées à la communication en langue étrangère et d'inciter les joueurs à recourir aux stratégies adéquates lorsque des difficultés apparaissent pour communiquer : on pourra citer, entre autres, le fait de développer un sentiment d'empathie pour le locuteur allophone, de l'aider à construire du sens au moyen de questions pertinentes, d'échanger et de partager verbalement ses interprétations, ses raisonnements et ses intuitions avec les autres et d'être à leur écoute.

## 2) Communiquer pour coopérer

Si les jeux que nous venons de présenter possèdent un aspect collaboratif, l'accent est surtout mis sur l'intercompréhension dans une situation de communication asymétrique. D'autres jeux vont placer les joueurs dans des situations de crise qu'ils ne pourront surmonter qu'en mettant à profit leurs compétences individuelles pour le bien collectif.

Ainsi, le jeu *Pandemic*<sup>14)</sup>, place-t-il les joueurs dans le rôle de médecins et autres chercheurs qui ont pour tâche de trouver un vaccin et d'enrayer la diffusion de quatre épidémies qui menacent l'humanité. Le plateau de jeu représente une carte du monde et de ses principales agglomérations sur lesquelles des pions maladies indiqueront la gravité de la diffusion des épidémies et leur possible propagation. Chaque joueur va donc endosser le rôle d'un spécialiste qui aura une capacité unique, variante améliorée des actions de base le plus souvent, et pourra à son tour accomplir quatre actions parmi une dizaine proposées, par exemple se déplacer, traiter la maladie, échanger des cartes avec les autres joueurs, etc. À la fin du tour de chaque joueur, on jouera l'adversité, la diffusion des épidémies, en tirant des cartes qui indiqueront les foyers où elles se propagent.

*Pandemic* est un jeu difficile qui requiert, exige même, une véritable collaboration. En effet, réunir cinq cartes d'une même couleur n'est pas facile et s'il est possible de les échanger, les conditions sont très strictes et supposent d'organiser précisément ses déplacements. C'est un jeu qui nécessite une bonne perception des objectifs à court, moyen et long terme. Traiter les foyers d'épidémie à risques constituent généralement une priorité à court terme car ils peuvent entraîner un effet domino avec les zones adjacentes et entraîner rapidement la défaite des joueurs de cette manière. À moyen terme, il faut réunir les cartes pour créer des vaccins et organiser des infrastructures qui permettront d'optimiser les déplacements. À long terme, il s'agit de fabriquer les quatre vaccins pour gagner. Cependant, tous ces objectifs ont un coût en ressources exigeant, en l'occurrence les cartes des joueurs et un certain nombre d'actions. Utiliser une carte pour se déplacer rapidement vers un foyer épidémique risque de repousser la possibilité de trouver un vaccin de la couleur de cette carte. Rejoindre un centre de recherche pour y développer un vaccin suppose de se déplacer et de se défausser de

---

14) Z-man, 2008

cartes qui auraient pu être utiles pour enrayer la propagation d'une maladie dans une zone à risque. Bref, les contraintes sont telles qu'il est indispensable que les joueurs coopèrent pour organiser efficacement leurs déplacements et optimiser leurs actions.

D'autres jeux collaboratifs pourraient faire également l'objet d'une présentation plus détaillée de leur thème et de leurs mécaniques, comme *Le Désert Interdit*<sup>15)</sup>, du même auteur, ou encore *Ghost Stories*<sup>16)</sup> d'Antoine BAUZA, mais nous nous contenterons de souligner ici les éléments communs de *game design* qui incitent les joueurs à coopérer.

- 1) La victoire ou la défaite sont communes, tous les joueurs perdent ou gagnent. Il n'y a pas de classement pour hiérarchiser les participants.
- 2) Pour gagner il faut accomplir un objectif précis dans le temps imparti alors que les conditions de défaites sont multiples. Cela induit un niveau de difficulté élevé et les défaites sont largement plus courantes que les victoires.
- 3) Les joueurs ont tous un rôle différent de par leur capacité spéciale propre et ils ont un nombre d'actions limité pour agir. Il y aura toujours plus à faire que ce qu'ils pourront accomplir à leur tour et les joueurs sont donc encouragés à se répartir les tâches en fonction de leur rôle et de leur situation sur le plateau, réduisant par là le cout en unité d'actions et de déplacement.
- 4) La mise en place du plateau est telle que la situation de départ sera différente à chaque partie, ce qui empêche d'anticiper par habitude les dangers à venir ; cette difficulté à anticiper et à prévoir trop longtemps à l'avance est renforcée par le fait que le plateau change régulièrement de configuration. L'adversité intervient toujours entre deux tours de joueurs. Ainsi, les projets d'actions qu'un joueur aurait pu calculer dans son coin pendant le tour des autres peuvent être rapidement mis à mal par ces modifications surgissant lors de ces phases intermédiaires. Cette mécanique renforce le sentiment d'urgence : à tout moment la situation semble pouvoir basculer et ceux qui agissent sans consulter les autres devront assumer la responsabilité de la défaite commune.
- 5) Si les actes de coopération qui ont un impact mécanique (échange de cartes, pions, partage de ressources, etc.) sont soumis à des conditions strictes, les

---

15) Gamewright, 2013

16) Repos Production, 2008

joueurs sont le plus souvent libres d'échanger verbalement sur la conduite à tenir. Les joueurs peuvent donc partager librement leurs informations, leurs intentions, leurs conseils, leurs raisonnements, etc., dès lors que le joueur dont c'est actuellement le tour possède le dernier mot et conserve l'initiative de ses actions.

Les jeux coopératifs sont donc des jeux difficiles et exigeants qui requièrent une réelle coopération des joueurs pour pouvoir décrocher la victoire. Ces derniers devront gérer la progression de la menace en planifiant leurs actions sur le court, le moyen et le long terme. Les joueurs doivent donc agir de concert, partager leurs informations et proposer leurs stratégies pour affronter les situations de crise présentées. Tout cela mobilise de nombreuses ressources, tant cognitives que communicatives.

### 3) Le jeu de société génère des expériences

Ainsi, penser que les jeux de société ne sont que de simples jeux (*mere game*), des distractions dénuées de sens (*meaningless diversions*), est réducteur pour l'auteur de *The Art of Game design* et il souligne d'ailleurs que le jeu est lui aussi un moyen d'expression, même s'il n'a émergé en tant que tel que depuis peu (SCHELL 2008 : 48).

En effet, au même titre que les livres, les films ou la musique, les jeux essaient de créer un objet qui permettra aux joueurs d'avoir une certaine expérience, même si l'expérience que le *game designer* essaie de créer n'est pas une simple expérience linéaire. Si le lecteur devra suivre les étapes du récit d'un auteur, les joueurs auront eux énormément de contrôles sur le jeu et son déroulement. SCHELL souligne d'ailleurs que les jeux sont plus à même de provoquer chez les joueurs certains sentiments, notamment celui du choix, de la liberté, de la responsabilité, de l'accomplissement ou de l'amitié (*ibid.*, pp.11-12). Or, ces expériences qu'on associe aux jeux sont directement issues des choix de *game design* (*ibid.*, p.48).

Dès lors, le jeu est un média et il lui est possible d'aborder des thèmes durs et difficiles, au même titre que la littérature, même si son moyen d'expression ne privilégie pas le même type d'expérience. De fait, de plus en plus de jeux, notamment des jeux vidéo, soulèvent des problématiques difficiles par leurs thèmes, on peut citer *Papers*,

*Please*<sup>17)</sup>, qui dénonce les États totalitaires en plaçant le joueur dans la position d'un agent de l'immigration devant contrôler les frontières d'un état fictif et l'obligeant à la fois à traiter un maximum de cas, son salaire et sa famille en dépendent, tout en étant confronté à des choix moraux ; *That Dragon, Cancer*<sup>18)</sup>, jeu autobiographique, aborde lui le délicat sujet de la relation d'un père avec son enfant atteint d'un cancer en phase terminale. SCHELL estime d'ailleurs qu'il est important de choisir des thèmes forts car ceux-ci sont susceptibles de générer une expérience plus forte. Le choix du thème n'est pas seulement la prétention artistique quelque peu égocentrique du créateur (*ibid.*). Le thème n'est donc pas non plus une simple couche anodine puisqu'il induit une certaine pratique chez le joueur en lui fournissant un contexte et un objectif. Le jeu de plateau *Train*<sup>19)</sup> interroge d'ailleurs le rapport du joueur aux règles : le joueur dont l'attention est focalisée sur la règle la suivra-t-il toujours aveuglément ? Saura-t-il prendre du recul<sup>20)</sup> ? En effet, dans ce jeu, les joueurs doivent placer le plus efficacement possible des personnages dans des wagons et mener leur train jusqu'à destination. Le premier joueur à l'atteindre pourra la lire : Auschwitz, Bergen-Belsen,... (SILVA 2015 : 4). Il est clair que les thèmes abordés et leur traitement mécanique vont générer des expériences particulières.

Les jeux de société sont donc des médias qui sont susceptibles d'évoquer chez les joueurs des expériences particulières en les plaçant dans des situations qui, si elles s'inscrivent dans un cadre ludique qui permet aisément de les dédramatiser, interrogent le joueur dans son rapport aux autres et au monde, mobilisant pour cela de nombreuses ressources, tant cognitives que communicatives.

### **Les obstacles rencontrés et pistes pour y remédier**

Nous venons d'expliquer en quoi les jeux de société en boîte peuvent constituer un média dont l'étude et la pratique sont susceptibles de développer chez le joueur de nombreuses ressources tant cognitives que communicatives, en soulignant l'importance des interactions sociales qui y ont lieu et le fait qu'elles sont générées et encouragées

---

17) 3909 LLC, 2013

18) Numinous Games, 2016

19) Brenda ROMERO (autopublication), 2009

20) <http://brenda.games/train>

par le *game design*. Néanmoins, les introduire en classe ne va pas de soi et plusieurs obstacles peuvent intervenir lorsqu'on essaie d'y recourir en classe.

- 1) Il faut tout d'abord bien prendre en compte le problème de la légitimité que nous avons déjà signalé plus haut, tant pour la classe de langue que pour toute autre classe. Les jeux du commerce, puisqu'ils sont créés à destination des natifs et d'un usage privé, ne sont pas conçus généralement avec un projet pédagogique. Certes, les jeux à destination des plus petits, comme ceux de la société allemande HABA<sup>21)</sup>, indiqueront les habiletés qu'ils favorisent – *Premier Verger*, par exemple, stipule sur sa boîte que « ce jeu favorise : le jeu libre, la reconnaissance et la différenciation des couleurs et des formes, l'observation de premières règles de jeu » – mais ces précisions n'ont plus lieu pour les jeux destinés à un public de jeunes adultes ou d'adultes. On préfère en effet mettre en avant le thème, afin de susciter l'immersion, et les mécaniques en œuvre. Introduire le jeu de société en boîte dans la classe impose donc à l'enseignant un effort pour les intégrer dans un projet pédagogique et l'imposer comme un véritable média en classe.
- 2) À cette première difficulté vient s'ajouter le fait que les jeux de société en boîte sont également un média peu familier tant des étudiants que des enseignants. La majorité des étudiants japonais qu'on a pu interroger sur les jeux de société mentionne simplement *Jinsei game*<sup>22)</sup> (*Destin*, en français) et prennent soin de préciser qu'ils y jouaient quand ils étaient petits – affirmation qui confirme le préjugé négatif qu'ils ont concernant les jeux de société : ce n'est pas sérieux, c'est pour les enfants. Propos quelque peu ironique puisque pour les mêmes étudiants, jouer sur smartphone est une pratique quotidienne. Les enseignants peu familiers avec le média sont eux dans l'incapacité d'envisager la richesse et la diversité du média, non plus que les multiples utilisations possibles en classe.
- 3) Ce manque de familiarité peut entraîner des réticences des deux côtés lorsqu'il s'agit de présenter les règles. Présenter un jeu et ses règles est un exercice difficile car il faut transmettre suffisamment d'informations pour pouvoir lancer la partie sans pour autant noyer les joueurs avec des détails. Certains mécanismes pourront être difficiles à expliquer verbalement mais simples à

---

21) [www.haba.fr](http://www.haba.fr)

22) Takara Tomy, 1968

utiliser et à intégrer en cours de partie. Un enseignant non-joueur aura donc plus de difficulté à découvrir et transmettre les règles que celui qui y sera habitué. Selon les jeux, l'explication des règles pourra même prendre autant de temps, sinon plus, que la partie elle-même. Notons aussi le risque de créer chez l'étudiant lors de la présentation des règles un blocage initial devant cette apparente complexité et de provoquer ainsi son désengagement de la partie.

- 4) De plus, au même titre que n'importe quel support pédagogique, film, morceau de musique, etc., recourir au jeu en classe peut facilement susciter l'ennui chez les étudiants. Cela peut sembler paradoxal car le jeu est souvent perçu comme vecteur de motivation (GENEVOIS in RUFAT et TER MINASSIAN eds. 2011 : 115) On peut expliquer cela en se référant aux six caractéristiques que JUUL attribue au jeu : les règles, l'issue variable et quantifiable, différentes valeurs associées aux différentes issues, les efforts du joueur, l'attachement du joueur à l'issue, des conséquences négociables (JUUL 2005 : 36). Nous venons d'expliquer en quoi la présentation des règles pouvaient être un exercice difficile, provoquant même le désengagement des étudiants, mais nous voulons insister sur le fait que trois de ces aspects semblent absents de la pratique du jeu en classe. Premièrement, l'attachement du joueur à l'issue. L'issue d'un jeu est en général la défaite ou la victoire qui peuvent être graduée. Bien entendu, lorsque le joueur est à l'initiative de la partie, il s'intéresse d'emblée à son issue et souhaite le plus souvent gagner ou du moins obtenir une certaine victoire. Il n'en est pas de même dans le cadre de la classe où le jeu est subi. Deuxièmement, nous avons souligné à quel point certains jeux pouvaient être exigeants, en particulier les jeux coopératifs, et tous les étudiants ne sont pas prêts à s'investir. Des jeux qui supposeraient seulement une activité mécanique (retourner des cartes, par exemple) et reposant principalement sur le hasard seraient plus facilement acceptés. Plusieurs étudiants nous ont même signalés à la fin du cours qu'ils avaient mal à la tête, soulignant par là l'effort intellectuel qu'ils avaient produit. Cet effort sera d'autant plus difficile à obtenir qu'ils ne sont pas attachés à l'issue du jeu. Enfin, ce que JUUL entend par les conséquences négociables, c'est la possibilité pour un jeu d'avoir ou non des conséquences sur le réel. Par exemple, des joueurs de poker gagneront ou perdront seulement des jetons

ou véritablement de l'argent, ou même tout simplement le fait que le perdant d'une partie doive payer le café ou faire la vaisselle. Or, il est possible que les étudiants estiment que l'utilisation d'un jeu en classe n'a pas de conséquence sur le réel. Bref, le fait que le jeu soit apporté par l'enseignant fait que les étudiants subissent le jeu et s'en désintéressent jusqu'à éventuellement faire de l'antijeu, attitude consistant à nuire au plaisir des autres joueurs en commettant des actions autorisées par les règles mais contraires à l'esprit du jeu, comme le fait de provoquer volontairement la fin d'une partie d'un jeu collaboratif en faisant tout pour amener les conditions de défaite.

- 5) Enfin, nous souhaitons souligner que lors des parties effectuées avec des jeux coopératifs, les joueurs ne sont pas montrés capables de coopérer les uns avec les autres, qu'ils partagent ou non la même langue maternelle. Tout au plus, les joueurs jouaient au même jeu, à tour de rôle, mais ils ne jouaient pas véritablement ensemble. À son tour, le joueur déplace son pion, fait ses actions, mais n'éprouve pas le besoin de communiquer avec ses pairs.

Les principales difficultés que l'utilisation de jeux de société en classe ayant été soulevées, voici quelques pistes de réflexion pour y remédier.

- 1) Les trois premiers points que nous avons soulevés reposent tous sur le manque de connaissance du média qu'est le jeu et en particulier du jeu de société, particulièrement au Japon où il est une activité de niche. Il faut donc, parallèlement à l'utilisation des jeux de société en classe, enseigner l'aspect culturel et la richesse de ce média. Cela suppose de présenter de nombreux jeux afin de varier les thèmes et les mécaniques. En l'occurrence, lors de nos cours, les étudiants interrogés sur le jeu qu'ils ont préféré lors des séances ont presque tous répondu un jeu différent. Tous les jeux ne sont pas à même de plaire à tous. D'autre part, introduire les médias japonais qui abordent le jeu de société, notamment les sites répertoriant les jeux de société ou les vidéos de présentation des règles, peut aussi constituer une approche du média plus accessible pour les étudiants japonais. Cela suppose enfin une pratique régulière et non isolée afin de développer chez les étudiants une posture de joueur. Celui-ci pourra alors plus facilement deviner et utiliser les mécaniques en œuvre dans un jeu en s'appuyant



sur l'expérience acquise avec les jeux précédents.

- 2) L'enseignant doit aussi être réaliste et comprendre que le jeu ne permet pas de susciter à lui seul la motivation des étudiants. Loin d'être un problème, nous estimons au contraire que cela peut clarifier son acte pédagogique : il n'a pas à attendre que les étudiants jouent réellement, ce n'est pas le but, ni même le moyen, le jeu n'est que l'outil par lequel il va essayer de les sensibiliser à des éléments de connaissances, comme les différents types de jeux, les différents thèmes, le *game design*, etc. Cet aspect nous semble d'autant plus important qu'avec la *gamification* de la société que nous avons évoquée plus haut, il est devenu indispensable de fournir aux étudiants les outils pour décrypter ce genre de pratique afin de prendre du recul et ne pas tomber dans les pratiques abusives qu'elles peuvent induire. Autrement dit, l'enseignant n'apporte par le jeu en classe pour motiver ou amuser les étudiants mais pour travailler des points de connaissances ou des compétences ; par conséquent, il n'a pas à être déçu de la mauvaise réception du jeu. Par contre, si l'issue d'un jeu n'a pas véritablement d'impact pour l'étudiant ou le professeur, on ne pénalisera évidemment pas les étudiants qui perdent, il doit être clair que la participation active au jeu sera l'objet d'une évaluation. Contraindre les étudiants à utiliser un jeu constitue finalement la base de l'utilisation des jeux en classe et parfois, l'enseignant pourra apercevoir des moments de jeu véritable, c'est-à-dire des moments où les étudiants s'impliquent de leur propre chef et commencent à jouer véritablement, c'est-à-dire sérieusement.
- 3) Quant à la difficulté qu'ont les étudiants à collaborer, cela souligne d'abord la pertinence de travailler une telle compétence. Pour les aider à communiquer de manière efficace, on pourra leur demander de suivre un protocole lors de leur tour : par exemple, pour *Pandemic*, on pourra leur demander d'énumérer dans un premier temps les objectifs à court terme (zones à risques apparues, possibilité de créer les vaccins, ...), de proposer une répartition raisonnée des tâches, en s'appuyant notamment sur les différents rôles et capacités spéciales, et d'indiquer en fonction de ces informations les options qui semblent les meilleures pour son tour. Ensuite, le joueur devra engager la discussion avec les autres pour examiner ces différentes options et écouter leurs propositions pour optimiser son

choix. Enfin, il pourra utiliser ses actions et terminer son tour. Cela peut paraître fastidieux, cependant, cela permet de donner un outil que les étudiants pourront s'approprier par la pratique et surtout de contraindre les étudiants à partager leurs opinions sur la démarche à tenir. De plus, le joueur dont c'est le tour doit toujours pouvoir agir comme il le souhaite lors de son tour, ceci afin d'éviter que les actions soient déterminées par un seul joueur qui imposerait son autorité. L'idée est donc de permettre aux étudiants d'effectuer les choix les plus informés possibles sans pourtant agir sous la pression des autres.

Ainsi, puisque de nombreux obstacles peuvent intervenir lorsqu'on veut utiliser le média spécifique qu'est le jeu de société en boîte en classe, l'enseignant doit savoir dans quoi il s'engage. Loin d'être une solution de facilité, les jeux de société exigent de travailler sur les enjeux et la richesse de ce média et ce de manière régulière. D'autre part, l'enseignant doit être conscient que dans le cadre d'un cours, le jeu n'est bien souvent qu'une pratique contrainte où la motivation est absente. Néanmoins, utiliser les jeux de société en classe reste pertinent, au même titre que n'importe quel média, et peut aider les étudiants à développer ou renforcer des habilités et des savoir-être en société.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons donc cherché à expliquer en quoi le jeu de société en boîte pouvait être un média riche et constituer un matériel pédagogique pertinent. En effet, nous avons vu que son utilisation n'avait pas à être restreinte aux seules classes de langues car il pouvait exiger des étudiants de nombreuses ressources tant communicatives que cognitives. Il faut pourtant être conscient que son utilisation en classe lui fait généralement perdre sa qualité ludique et qu'elle doit s'accompagner d'un travail didactique sur la richesse et les spécificités de ce média trop méconnu qui peut constituer un outil critique utile pour décrypter et comprendre une société en pleine gamification.

## Bibliographie

AOTANI, M. 2011. « Factors Contributing to Holistic Listening of Kyoto University Students A Preliminary Study », 京都大学国際交流センター論攷 [*Kyoto daigaku*

*kokusai kooryuu center ronkoo*], vol. 1: 21-43.

BANCAUD, Delphine. 2017. *Pourquoi les ventes de jeux de société vont battre un nouveau record à Noël*, <https://www.20minutes.fr/societe/2166315-20171117-exclusif-pourquoi-ventes-jeux-societe-vont-battre-nouveau-record-noel>: consulté le 16 mars 2019.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier.

GRONDIN, Anaëlle. 2017. *Jeux de société : Asmodee, le Petit Poucet français qui a damé le pion à Hasbro*, [https://www.lesechos.fr/21/02/2017/lesechos.fr/0211816741794\\_jeux-de-societe---asmodee--le-petit-poucet-francais-qui-a-dame-le-pion-a-hasbro.htm](https://www.lesechos.fr/21/02/2017/lesechos.fr/0211816741794_jeux-de-societe---asmodee--le-petit-poucet-francais-qui-a-dame-le-pion-a-hasbro.htm): consulté le 17 mars 2019.

HELME, Ludovic, Kévin TORTISSIER et Romain JOURDAN. 2014. « LE JEU EN CLASSE DE FLE : interets et pratiques », *Rencontres*, n° 28 : 64-68.

JACTAT, Bruno. 2016. « L'apprentissage des expressions idiomatiques par le jeu de société pédagogique (フランス語教育の現在とこれから) », *Rencontres*, n° 30 : 59-63.

JUUL, Jesper. 2005. *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*, Cambridge, Mass MIT Press.

MENANT, J. 2015. « Le crible rhétorique et l'évaluation. Incompréhensions méthodologiques et culturelles », *NU Ideas*, vol. 4, n° 2 : 65-78.

RICHAUD, Nicolas. 2013. *Pourquoi le jeu de société survit-il si bien à l'ère du 2.0 et des jeux vidéo (1/2) ?*, <https://www.latribune.fr/entreprises-finance/20131202trib000799040/pourquoi-le-jeu-de-societe-survit-il-si-bien-a-l-ere-du-2.0-et-des-jeux-video-12.html>: consulté le 16 mars 2019.

ROBERT J.-P. (éd.). 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Gap Cedex Ophrys.

RUFAT Samuel et Hovig TER MINASSIAN (éds.). 2011. *Les jeux vidéos comme objet de recherche*, Paris Questions théoriques.

SANCHEZ, Eric, Shawn YOUNG et Caroline JOURNEAU-SION. 2015. « Classcraft : de la gamification à la ludicisation », Agadir, Morocco.

SHELL, Jesse. 2008. *The art of game design: a book of lenses*, Amsterdam ; Boston Elsevier/Morgan Kaufmann.

SILVA, Haydée. 2000. « Les jeux de société : adaptations et détournements », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, vol. 19,

n° 3 : 14-27.

SILVA, Haydée. 2015. « La « gamification » de la vie : sous couleur de jouer ? », *Sciences du jeu*, n° 1.